



Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de Fin de Grado

La comprensión

lectora en

Educación

Primaria: proceso,

dificultades e

intervención.

Autora: Paula de Francisco Iglesias

Tutora: María José Caamaño Rojo

Septiembre de 2016

Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del Grado en Maestro/a de Educación Primaria. Mención en Atención a la Diversidad.

La comprensión lectora en Educación Primaria:
proceso, dificultades e intervención.

A comprensión lectora na Educación Primaria:
proceso, dificultades e intervención.

The reading comprehension in Primary Education:
process, difficulties and intervention.

Resumen:

El aprendizaje de la lectura es un proceso complejo que no termina cuando el alumno o alumna aprende a descodificar el código escrito, sino que es necesario que comprenda el contenido que está leyendo para lograr ser un lector eficaz y competente. En este sentido, la comprensión lectora es un aspecto indispensable en la vida personal y académica del alumno/a pues, entre otros aspectos, sirve como una herramienta para alcanzar nuevos aprendizajes. Sin embargo, hay alumnos/as que se encuentran con dificultades o problemas a la hora de comprender un texto y, es nuestra labor, apoyar y ayudar al alumno/a para superar esas dificultades a través de una intervención específica teniendo en cuenta sus características y necesidades. En el presente documento se analiza el proceso de comprensión de un texto, así como las dificultades o problemas que pueden existir en dicho proceso y qué se puede hacer para mejorar déficits en comprensión lectora.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, dificultades, recursos, estrategias

Resumo:

O aprendizaxe da lectura é un proceso complexo que non acaba cando o alumno ou alumna aprende a descodificar o código escrito, senón que é necesario que comprenda o contido que lee para lograr ser un lector eficaz e competente. Neste sentido, a comprensión lectora é un aspecto indispensable na vida persoal e académica do alumno/a pois, entre outros aspectos, serve como unha ferramenta para alcanzar novos aprendizaxes. Sen embargo, hai alumnos/as que se atopan con dificultades ou problemas á hora de comprender un texto e, é nosa labor, apoiar e axudar ao alumno/a para superar esas dificultades a través dunha intervención específica tendo en conta as súas características e necesidades. No presente documento analízase o proceso de comprensión dun texto, así como as dificultades ou problemas que poden existir no dito proceso e que se pode facer para mellorar déficits na comprensión lectora.

Palabras chave: lectura, comprensión lectora, dificultades, recursos, estratexias

Abstract:

The learning of the reading is a complex process that doesn't end when the pupil learns to decode the written code, but it is necessary that he or she understands the content that he or she is reading to manage to be an effective and competent reader. In this respect, the reading comprehension is an indispensable aspect in the personal and academic life of the pupil so, between other aspects, serves as a tool to reach new learning. Nevertheless, there are pupils who find difficulties or problems at the moment of understanding a text and, it's our labor, to rest and to help the pupil to overcome these difficulties across a specific intervention taken in account its characteristics and needs. In the present document is analyzed the process of comprehension of a text, as well as the difficulties or problems that can exist in the mentioned process and what it is possible to do to improve deficits in reading comprehension.

Keywords: reading, reading comprehension, difficulties, resources, strategies

Índice

1. Introducción	1
2. La lectura y la comprensión lectora.....	2
2.1. ¿Qué es leer? ¿Qué es la comprensión lectora?.....	2
2.2. Etapas en el aprendizaje de la lectura.....	4
2.3. Procesos implicados en la lectura y en la comprensión lectora.....	6
2.4. Niveles de comprensión lectora.....	11
3. Dificultades en la comprensión lectora.....	12
3.1. Clasificación.....	13
3.2. Dificultades específicas.....	14
3.3. Causas de las dificultades en comprensión lectora.....	14
4. Intervención.....	17
4.1. Métodos o programas para mejorar la comprensión lectora.....	18
4.2. Recursos para mejorar la comprensión.....	20
4.3. Estrategias.....	22
5. Conclusiones.....	26
6. Referencias bibliográficas.....	28
7. Anexos	

1. Introducción

La comprensión lectora es un proceso mucho más complejo que el de identificar palabras, pues implica que el lector domine una serie de conocimientos, estrategias y procesos mentales, que sea capaz de reflexionar sobre el texto y activar sus conocimientos previos, llegar a unas conclusiones, extraer las ideas principales y las secundarias, etc. Además, es una habilidad indispensable en el desarrollo académico y personal del alumno/a, ya que es un instrumento o un medio para alcanzar nuevos aprendizajes. Generalmente, en todas las áreas curriculares se exige al discente tareas de lectura en las que debe comprender lo que lee, bien para llevar a cabo una actividad o para construir una representación mental del contenido e integrarla en su memoria; por ello, y como elemento transversal de la educación que es, debería trabajarse en todas las áreas curriculares, pues en todas ellas es una competencia necesaria. Por tanto, la comprensión lectora siempre se encuentra en el aprendizaje diario y continuo del alumnado, y se debería poner especial atención en las dificultades o problemas que pueden encontrarse los alumnos/as en este ámbito ya que, un déficit en el proceso de comprensión puede afectar a la vida académica del sujeto en sentido global.

Sin embargo, parece que el alumnado de hoy no posee una capacidad de comprensión profunda y trabajada; así lo manifiesta el último Informe publicado de PISA (2012), que evalúa al alumnado de varios países en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura. En este informe, España, en relación a la competencia lectora, se encuentra por debajo del promedio calculado, concretamente ocho puntos por debajo, lo que supone una diferencia significativa estadísticamente.

Desde las escuelas, debemos plantear medidas para dar importancia al proceso de comprensión y trabajar estrategias de comprensión lectora desde todas las áreas académicas, pues en la mayoría de ellas es un elemento transversal y necesario para lograr aprendizajes significativos; pero antes de ello, debemos plantearnos una serie de cuestiones como... ¿En qué consiste comprender un texto? ¿Cómo funciona el proceso de comprender un texto? ¿Qué variables están implicadas en la comprensión lectora? ¿Con qué dificultades nos podemos encontrar en relación a la comprensión? ¿Qué podemos hacer para atender esas dificultades?... Para responder a estas cuestiones, la línea de trabajo es la de

investigación documental que consiste en la búsqueda y análisis bibliográfico sobre un tema específico, en este caso la comprensión lectora y sus dificultades.

Este trabajo persigue dos objetivos específicos que se pretenden conseguir:

- Compartir la importancia que tiene la comprensión lectora en el desarrollo académico y personal.
- Aportar métodos, recursos y estrategias para que el alumnado con dificultades mejore en el proceso de comprensión.

Asimismo, en relación al grado cursado, las competencias generales que se enmarcan en el presente trabajo son:

G3 - Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

G4 - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

En cuanto a la estructura del trabajo, se puede decir que sigue un carácter jerárquico, de lo más genérico a lo más específico. De esta forma, comienza contextualizando la comprensión lectora en el ámbito de la lectura por ser uno de los dos procesos fundamentales del acto lector. Progresivamente se va centrando en la comprensión lectora, en cómo funciona el proceso de comprensión, para continuar con las dificultades relacionadas con la comprensión de textos y, finalmente acabar con el apartado de intervención donde se recogen posibles actuaciones para llevar a cabo en el aula atendiendo al alumnado con dificultades.

2. La lectura y la comprensión lectora

2.1. ¿Qué es leer? ¿Qué es la comprensión lectora?

La lectura es una habilidad que, llegado un momento, nos parece una tarea simple, que no exige ninguna dificultad y que la llevamos a cabo de forma automatizada. Sin embargo, leer un mensaje escrito implica un proceso complejo, en el cual se llevan a cabo distintos procedimientos y habilidades, y es necesario poseer ciertos conocimientos para lograr una lectura eficaz y comprensiva. Como afirma Cuetos (2008): “el estudio de cómo aprenden los niños a leer nos da la idea de la complejidad de la lectura, pues realmente necesitan practicar varias horas diarias durante varios años para convertirse en lectores hábiles” (p.14). Aun así hay que tener en cuenta que el aprendizaje de la lectura es un proceso largo que no termina cuando el individuo consigue descifrar el texto, ya que leer implica más que reconocer las letras y las palabras de las que se compone el texto.

En palabras de Salvador y Gutiérrez (2005) “se podría describir el proceso de lectura como un diálogo (o interacción) entre el lector y el texto, en un determinado contexto, a fin de obtener un significado, compartido entre ambos (comprensión)” (p.26). Así pues, se puede entender la lectura como un contexto de interacción entre el lector y el texto cuyo fin es descifrar y comprender el mensaje que se quiere transmitir a través del lenguaje escrito. A partir de la definición del concepto de lectura, se entiende que el objetivo del acto de leer son los procesos de decodificar el mensaje escrito y, una vez decodificado, ser capaz de comprender el significado de dicho mensaje.

Por tanto, la comprensión lectora podría definirse como el proceso de construcción del significado del texto que hace el lector de acuerdo con sus conocimientos previos y experiencias (Salvador y Gutiérrez, 2005). Cuando el sujeto está comprendiendo un texto significa que está construyendo una representación mental de lo que está leyendo, relacionando la información nueva con sus conocimientos previos, para integrarla en su memoria. Por tanto, comprender un texto supone recrear mentalmente lo que hay descrito en él, pero para que la escena descrita cobre vida en nuestra mente, es necesario que llevemos a cabo ciertas operaciones (García Sánchez, 2014). Este proceso tiene su complejidad, ya que implica que el lector tenga dominado los anteriores procesos de decodificación, que posea unos conocimientos lingüísticos para determinar el valor de las palabras, sus relaciones sintácticas y su estructura gramatical, y que sea capaz de llevar a cabo los distintos procesos necesarios para lograr una comprensión eficaz (realizar

inferencias, activar los conocimientos previos, construir representaciones o modelos mentales, controlar su propio proceso de comprensión etc.).

En el ámbito académico, la lectura se trabaja entendiéndola como un objeto de conocimiento y como un medio para aprender. A través del Decreto 105/2014, se establece la lectura como uno de los principios y objetivos prioritarios de la etapa de educación primaria; es decir, el alumnado, al finalizar educación primaria, debe tener adquirida la capacidad de leer de forma competente y desarrollado hábitos de lectura. Por otra parte, no cabe duda de que la lectura, entendida como un instrumento, es fundamental e indispensable en la vida académica del alumno/a puesto que, a lo largo de su vida escolar, debe servirse de la lectura para acceder a nuevos aprendizajes; es decir, una vez que el alumnado ha aprendido a leer, ahora debe leer para seguir aprendiendo, y es aquí cuando la comprensión lectora cobra vital importancia ya que, si no se comprende lo que se está leyendo, poco se va a aprender. En esta línea, el artículo 15 del Decreto 105/2014 constituye que la lectura y el desarrollo de estrategias de comprensión lectora son fundamentales para el desarrollo de las competencias clave. Asimismo, la comprensión lectora tendrá un carácter transversal y multidimensional en la medida que se establece que se trabajará en todas las áreas académicas (art.11.1).

2.2. Etapas en el aprendizaje de la lectura

Los autores consultados como Cuetos (2008), Gispert y Ribas (2010) y García Sánchez (2014) coinciden en aceptar el modelo de aprendizaje de la lectura propuesto por Uta Frith (1985). Esta psicóloga afirma que para que los niños/as lleguen a convertirse en lectores hábiles deben atravesar tres etapas en el aprendizaje de la lectura: la logográfica, la alfabética y la ortográfica.

En la etapa logográfica, antes de enseñar al alumnado a leer formalmente, los niños/as reconocen palabras que le son familiares como su propio nombre o el de productos que se encuentran diariamente en su entorno como <Coca Cola> o <Nocilla>. Sin embargo, el sujeto en esta etapa reconoce la palabra siempre y cuando se encuentre en un mismo contexto; por ejemplo, el niño/a reconocería la palabra <Nocilla> si la ve escrita en el bote propio de

esta crema de chocolate, en cambio, si está escrita en una hoja de papel no reconocerá la palabra. Esto quiere decir que el niño/a es capaz de identificar las palabras a partir de las características del contexto. A medida que vaya aumentando su contacto con determinadas palabras, se irá dando cuenta de sus rasgos principales, lo que posibilitará que reconozca la palabra fuera del contexto común. No obstante, a medida que el niño/a va conociendo más vocabulario y aparecen palabras con rasgos muy similares, la efectividad de reconocimiento de palabras disminuye. Como afirma Cuetos (2008): “Para un niño que reconoce las palabras logográficamente las diferencias entre <<sol>> y <<sal>> son tan nimias que pueden pasar fácilmente desapercibidas. Se hace entonces necesario conocer las letras que componen las palabras” (p.175).

La etapa alfabética se inicia con la enseñanza de las reglas de conversión grafema-fonema. En esta etapa, los niños/as comienzan con el aprendizaje de la lectura de manera formal y, deben ser capaces de “segmentar e identificar la secuencia de sonidos que integran las palabras para asignar a cada sonido la letra que le corresponde” (García Sánchez, 2014, p.156). Además, deben darse cuenta de que los sonidos siguen un orden determinado para cada palabra; así, algunas palabras compuestas por los mismos grafemas y, por tanto, también por los mismos fonemas como <<pota>> y <<pato>>, tienen un orden de las letras componentes distinto y, en consecuencia, su pronunciación no va a ser la misma. Para acabar esta etapa, el niño/a también tiene que aprender a unir fonemas para formar una palabra. “La etapa alfabética no es nada sencilla de superar, pues exige asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no parecen tener ninguna relación” (Cuetos, 2008, p.176). Algunos/as niños/as confunden reglas de conversión grafema-fonema o tienen dificultades para identificar una palabra de forma global. La lectura de esta etapa se caracteriza por ser una lectura silábica debido a la dificultad que supone, en los primeros pasos del aprendizaje de la lectura, asumir las reglas de conversión fonema-grafema; por ello, la lectura silábica es una lectura lenta en la que el individuo tiende a repetir las sílabas de la palabra hasta conseguir reconocer la palabra globalmente.

Cuando el niño/a entra en la etapa ortográfica se puede decir que ya posee cierta experiencia con la lectura. En esta etapa es capaz de identificar cada una de las letras que componen una determinada palabra y, de hecho, detectan enseguida si existe algún error en el orden de la palabra. Esta última fase de la lectura se va perfeccionando a medida que el

individuo lee las palabras una y otra vez puesto que, debido a eso, irá formando una representación léxica de esas palabras. Uta Frith, 1989, citada por Cuetos (2008) y García Sánchez (2014), afirmó que las habilidades ortográficas aumentan considerablemente a partir de los siete u ocho años de edad.

Aunque un niño no llegue a dominar la etapa ortográfica, esto no le va impedir que pueda leer, pero su lectura será más lenta, y ello conllevará una pérdida en la comprensión (por estar ocupando la memoria a corto plazo durante más tiempo y por ello dificultando la realización de los procesos superiores). (Cuetos, 2008, p.177)

El modelo propuesto por Uta Frith para la adquisición de la lectura es un modelo de etapas o fases en el que se concibe el desarrollo de la lectura como una serie de etapas que hay que superar para convertirse en un lector hábil, siendo cada etapa la base sobre la que se asiente la siguiente. Existen otros modelos para explicar la adquisición de la lectura por etapas como son el de Seymour o el de Ehri, aunque son parecidos al de Frith. El modelo de Seymour recoge las tres etapas de Frith y añade una etapa de desarrollo del lenguaje oral antes de la lectura y, el modelo de Ehri, diferencia cuatro etapas, todas en relación a la fase alfabética (Cuetos, 2008).

2.3. Procesos implicados en la lectura

La lectura es una habilidad multidimensional, pues implica que el sujeto lleve a cabo varios procesos cognitivos. Estos procesos son de carácter flexible y, por tanto, no es necesario que su desarrollo suceda de forma lineal y secuencial. Sin embargo, sí que debe existir una relación entre ellos, ya que cada proceso actúa como apoyo y base del siguiente; así, la articulación de estos procesos resulta necesaria para llevar a cabo una lectura comprensiva puesto que da como resultado la construcción de una representación mental del contenido que está leyendo. En el ámbito educativo, es importante conocer los diferentes procesos implicados en el acto lector pues, si nos encontramos con un alumno/a con problemas en la lectura, podremos determinar en qué aspecto concreto tiene dificultades e iniciar las actuaciones pertinentes para solucionar dicho déficit.

La mayor parte de autores consultados, como Ramos (1999), Cuetos (2008) o Aragón (2011), coinciden en establecer cuatro procesos cognitivos implicados en la lectura: los procesos básicos, relacionados con el reconocimiento de las palabras y su significado (procesos perceptivos y léxicos), y los procesos de orden superior, en relación con el propio acto de comprender un mensaje escrito (procesos sintáctico y semántico).

Los procesos perceptivos son aquellos que posibilitan el reconocimiento de las palabras a través de la información que aportan las formas de las letras y las palabras. Dominar el proceso perceptivo “implica aprender a discriminar e identificar las letras, primero de forma aislada y después formando palabras” (Aragón, 2011, p.1).

El segundo de los procesos básicos (proceso léxico) permite al lector acceder al conocimiento que posee del significado de las palabras que está leyendo. Este conocimiento se encuentra almacenado en el léxico interno o lexicón y, a medida que el lector va aprendiendo nuevas palabras, éstas se integran en el léxico interno. Para acceder a este lexicón y, por ende, al significado de las palabras, el lector utiliza dos mecanismos: la ruta léxica, directa o visual por la que se codifica la palabra visualmente activándose su representación almacenada en el lexicón, y la ruta fonológica o indirecta en la que la palabra es transformada en sonidos a través de la conversión grafema-fonema y, mediante esos sonidos se accede al significado de la palabra. Para ser un lector competente tienen que estar desarrolladas ambas rutas ya que son complementarias.

En cuanto a los procesos de orden superior, éstos son los que abren el camino al proceso de comprensión de un mensaje escrito y, por ser este el concepto de estudio, su análisis será más profundo y extendido.

Los procesos sintácticos hacen referencia a la habilidad para identificar las distintas partes de la oración, cómo están relacionadas dichas partes y qué valor tiene cada parte, es decir, hacen referencia al conocimiento de la estructura gramatical y de las relaciones sintácticas. Así, el procesamiento sintáctico comprende tres funciones o operaciones principales:

- Asignación de las etiquetas o valores correspondientes a cada componente o palabra de la oración (sujeto, verbo, etc.)
- Determinar las relaciones entre los distintos componentes de la oración.

- Construcción de la estructura gramatical.

Como afirma Ramos (1999):

Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas las palabras entre sí. (p.9)

Así, tomando como ejemplo esta oración: “El niño comió una galleta dorada”; el lector tiene que asignar la etiqueta de sujeto al sustantivo “niño”, el valor de objeto a la palabra “galleta” y añadir el calificativo de “dorada” al objeto “galleta”. Además, continuando con el ejemplo, también tiene que construir la estructura sintáctica del tipo sujeto-verbo-objeto.

Por otro lado, aunque el proceso sintáctico es necesario para llegar al proceso semántico, el sintáctico no tiene en cuenta el significado de la oración. De esta forma, aunque las siguientes oraciones son semánticamente distintas, sintácticamente son equivalentes:

El niño asustó al perro.

El perro asustó al niño.

En cambio, las siguientes oraciones semánticamente equivalentes tienen una estructura sintáctica distinta:

El niño asustó al perro.

El perro fue asustado por el niño.

En resumen, el procesamiento sintáctico nos permite descubrir la relación entre los componentes de una oración pero no analiza el significado de las oraciones. (Cuetos, 2008)

Una vez que el lector reconozca el valor de las palabras y la relación sintáctica entre ellas, entran en acción los procesos semánticos que son aquellos que posibilitan la interpretación y extracción del significado de la oración o texto que se está leyendo. Cuando se haya extraído el significado del mensaje escrito es necesario que el lector lo integre en su memoria para relacionar la información nueva que acaba de leer con los conocimientos

previos que ya poseía. Así, el sujeto va construyendo una representación mental de lo que está leyendo que le permitirá ir más allá del contenido explícito de la oración o el texto.

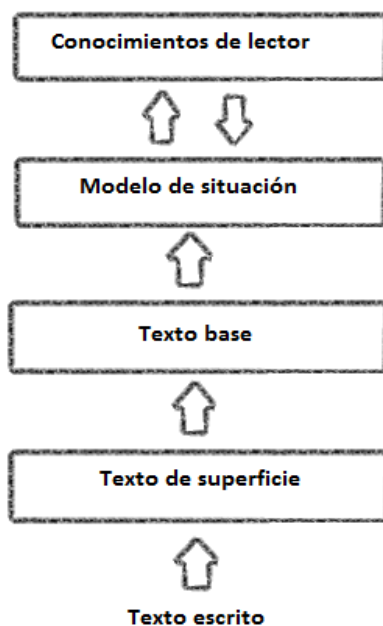
Una vez que el lector haya reconocido el valor de las palabras, la relación sintáctica entre ellas y su estructura gramatical, entra en juego el proceso semántico. Este proceso es el encargado de extraer el significado de la oración o del texto e integrarlo en su memoria con los conocimientos que ya poseía el lector. Se trata de que éste construya una representación mental del contenido del mensaje escrito, en la que dicha representación será el punto de encuentro entre el lector y el texto. En ella aparecen las ideas principales que recogen el sentido general del texto y, también, información que se encuentra de forma implícita pero que el lector aporta gracias a sus propios conocimientos. Esto, sucede así porque, para que el desarrollo de la comprensión sea el adecuado, el lector debe participar activamente en el proceso, extrayendo las ideas del texto y activando los conocimientos de su memoria relacionados con esas ideas para que, de esta forma, confluyan conjuntamente construyendo la representación mental.

Para llegar a la construcción de esta representación o estructura mental, el lector debe pasar por varios niveles de representación del texto según la teoría de Van Dijk y Kintsch (Cuetos, 2008, p.67). De forma resumida, estos niveles se desarrollarían de la siguiente manera:

- En el primer nivel, el lector forma el texto de superficie a medida que va leyendo las palabras y las oraciones que componen el texto con el fin de extraer las unidades de significado. Esta representación se trata de una copia literal de la parte del texto que está leyendo, con las mismas palabras y oraciones. Además, tiene una duración muy corta, pues pronto desaparece de la memoria operativa para dejar paso a las siguientes oraciones del texto. “Prueba de la corta duración del texto de superficie es que olvidamos pronto la estructura sintáctica aun cuando conservamos durante mucho tiempo el significado” (Cuetos, 2008, p.69).
- En el segundo nivel, el lector forma el texto base que se construye extrayendo de las oraciones leídas las proposiciones o unidades de significado, que el lector va relacionando unas con otras formando una red de ideas o lo que se denomina microestructura. Como resultado de la relación entre las distintas proposiciones

básicas, el lector forma nuevas ideas más generales y abstractas que no aparecen explícitamente en el texto y que reciben el nombre de macroproposiciones y, al incluir éstas en la red de ideas o microestructura, el lector constituye lo que se llama macroestructura. Según Kintsch, 1998, citado por Cuetos (2008), la macroestructura se podría definir como el conjunto de proposiciones jerárquicamente ordenado que representa la estructura global del texto (Anexo 1). Su formación se consigue a través de las macrorreglas: supresión, generalización e integración.

- En el tercer nivel, el lector construye el modelo de situación que se trata de una representación más abstracta en la que se combina la información del texto con los conocimientos que ya posee el lector. “El modelo de situación se refiere, por tanto, a una representación en la que las ideas procedentes del texto se han integrado plenamente en los conocimientos previos del lector” (Cuetos, 2008, p.73). La integración de estos conocimientos al modelo de situación se consigue gracias a las inferencias que permiten relacionar la información que ofrece el texto con los conocimientos del lector y, de esta forma, completar la información que no se encuentra explícitamente recogida en el texto.



Niveles de representación del texto según el modelo de Van Dijk y Kintsch (Cuetos, 2008)

Otro enfoque más analítico de los procesos implicados en el acto de leer es el que aporta Anaya Nieto (2014) que añade dos últimos procesos: el procesamiento textual y el referencial. Este autor describe el procesamiento semántico como la interpretación y extracción del significado de las oraciones y no del texto de forma global, es decir, para él “el procesamiento semántico está ligado a la interpretación semántica o extracción del significado de una oración” (Anaya, 2014, p.133). Será en el procesamiento textual donde se integren todas las proposiciones (unidades de significado) del texto en una representación mental teniendo en cuenta la estructura del texto y las relaciones entre las distintas oraciones. Y, finalmente, en el procesamiento referencial se incluyen los conocimientos previos que el lector posee, los cuales le ayudarán a contrastar la información leída y así crear un modelo mental de referencia.

2.4. Niveles de comprensión lectora

Muchos de los autores consultados establecen una clasificación sobre los diferentes niveles o tipos de comprensión lectora. Estas clasificaciones tienen un cierto orden jerárquico que parten del nivel más básico, a través de una comprensión superficial del texto, hasta llegar a un tipo de comprensión más completa, donde el lector es capaz de realizar juicios críticos. Desiderio Evangelista y Evelyn Evangelista (2014) establecen cinco niveles o tipos de comprensión lectora:

- Comprensión literal. Nivel de lectura elemental y básica que se centra en la información explícita del texto a leer. Se trata de una lectura de reconocimiento en la que se identifican los aspectos más explícitos del texto. A partir de la comprensión literal se determina el tema y la idea principal del texto.
- Comprensión inferencial. En este nivel se activan los conocimientos previos que se tienen sobre el contenido del texto y se relacionan estos saberes previos con la información leída con el fin de realizar hipótesis y nuevas ideas sobre el texto. “La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones” (Evangelista, 2014, p.63).

- **Comprensión crítica.** Se lleva a cabo juicios valorativos sobre el texto, aceptando o rechazando el contenido del texto siempre en base a unos fundamentos o razones propias. Este nivel está estrechamente relacionado con el anterior ya que, para valorar críticamente un texto, es útil que el lector accione los conocimientos previos que tenga sobre el tema.
- **Comprensión apreciativa.** “Es la respuesta emocional o estética del lector a lo leído” (Evangelista, 2014, p.64). La lectura apreciativa también estaría estrechamente vinculada con los anteriores niveles en referencia al hecho de que, a partir de que el lector elabore sus propias conclusiones y juicios valorativos sobre el texto, esto ocasionará en él una respuesta emocional. En la comprensión apreciativa se analiza el tipo de lenguaje del texto y la relación de las palabras con el mensaje que se quiere transmitir, su estilo y la forma en la que el autor del texto se comunica (Grupo Quimera, 1995, p.125).
- **Comprensión creadora.** Este tipo de comprensión se refiere a la capacidad del lector para realizar creaciones textuales a partir de la lectura del texto. Este nivel de comprensión permite al lector agregar o cambiar información en el texto, introducir un nuevo personaje o un nuevo conflicto en la historia del texto, elaborar la biografía de uno de los personajes o cambiar el título al texto.

Otros autores establecen una clasificación más reducida como Recasens (2005), que afirma que la mayoría de autores reconocen tres niveles de comprensión: literal, inferencial y creativo. Según Recasens (2005), la comprensión creativa es la capacidad para tomar una postura frente a la idea del autor del texto, ocasionando una reacción de acuerdo o desacuerdo (p.25), por lo que podemos decir que equivaldría a la comprensión crítica.

3. Dificultades en la comprensión lectora

El DSM-V (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 2014) establece que la dificultad para comprender el significado de una lectura es entendida como un trastorno específico del aprendizaje, en cuanto a que afecta al aprendizaje y a las aptitudes académicas del sujeto que posee dicha dificultad (p.66). Siguiendo los criterios del DSM-V, la

dificultad para comprender un texto es considerada como un trastorno específico del aprendizaje siempre y cuando haya persistido como mínimo 6 meses y, que las aptitudes académicas se vean afectadas de forma que éstas se encuentren por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo.

Por otra parte, las dificultades en comprensión lectora “no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas” (DSM-V, 2014, p.67). Esto quiere decir que las dificultades de aprendizaje en comprensión lectora no tienen porqué derivar de otros trastornos del neurodesarrollo o mentales, aunque sí pueden convivir éstos últimos con un trastorno del aprendizaje; es lo que se llama comorbilidad. Sin embargo, si la dificultad en el aprendizaje deriva de las consecuencias de otro trastorno (por ejemplo, de un trastorno sensorial) entonces la dificultad no puede ser considerada como trastorno específico del aprendizaje.

3.1. Clasificación

Sánchez (1998) recoge una panorámica general de los distintos sujetos que poseen problemas en la comprensión lectora. En esta panorámica se clasifica a los sujetos en relación a la operatividad de los dos procesos principales para una lectura eficaz: su habilidad para el reconocimiento de palabras y su capacidad para comprender vía oral y escrita. De esta forma, existen tres grupos diferentes de sujetos cuya similitud es que los tres poseen dificultades para comprender un texto escrito.

Uno de los grupos sería el caracterizado por un trastorno disléxico en el que la falta de comprensión escrita viene dada como consecuencia de un problema para reconocer las palabras, es decir, podrían llegar a comprender el texto si leyeran correctamente las palabras.

El segundo grupo es el denominado variedad jardín, en el que se incluyen sujetos que leen mal las palabras y que tienen problemas tanto en la comprensión oral como en la escrita. El concepto de variedad jardín equivaldría al retraso lector según Santiuste y López

(2005). Se trataría de un problema de base en la comprensión ya que, aunque leyeran bien las palabras, tendrían dificultades para comprender su significado.

En el último grupo se incluirían los sujetos que, pese a que no tienen ninguna dificultad en el reconocimiento léxico, muestran serios problemas para comprender un texto. Un caso extremo en esta categoría serían los alumnos/as hiperléxicos/as, que teniendo una baja capacidad intelectual son hábiles en el reconocimiento de las palabras escritas pero no comprenden lo que leen.

3.2. Dificultades específicas

Basándome en los trabajos de Romero y González (2001) y Bustos (2010), a continuación se exponen una serie de características o dificultades típicas en los alumnos/as que presentan problemas en la comprensión lectora:

- Carecen o son incapaces de activar los conocimientos previos sobre conceptos (vocabulario) e ideas del texto.
- Carecen o son incapaces de utilizar los conocimientos o estrategias para detectar los diferentes tipos de textos.
- Tienen dificultades para construir un significado global del texto.
- No distinguen ni organizan las ideas principales de las secundarias.
- “No realizan inferencias entre lo leído y lo conocido” (Romero y González, 2001, p.26).
- No supervisan ni autorregulan el proceso de comprensión, es decir, no utilizan estrategias de control ni de evaluación del proceso lector para comprobar que han comprendido el texto.
- “No captan el propósito o la intención predominante del autor” (Bustos, 2010, p.3).

Estas características también pueden servir de guía para identificar posibles dificultades en la comprensión. De esta forma, si un alumno/a no activa los conocimientos previos sobre

el tema del texto, no es capaz de diferenciar las ideas principales de las secundarias o no entienden el mensaje principal del texto, lo más probable es que sufra una dificultad para comprender un texto escrito.

3.3. Causas de las dificultades en comprensión lectora

Como señalan Romero y González (2001), existen dos tipos de factores que pueden explicar las razones por las que un sujeto presenta problemas para comprender un texto: los factores relativos al propio sujeto y los factores que conciernen al entorno del sujeto.

Centrándonos en el sujeto, existen tres tipos de factores cuyo inadecuado desarrollo o baja actividad puede producir problemas en la comprensión lectora. El primero de ellos sería que el sujeto presentase deficiencias en los procesos de orden superior, es decir, en los procesos sintáctico y semántico. Estas deficiencias se producirían por un desarrollo inadecuado de estos procesos, lo que provocaría que el sujeto confundiese palabras que ortográficamente son diferentes pero son similares en su significado (galleta, dulce), o que confundiese palabras que guardan una relación semántica (flauta, trompeta). También puede presentar problemas en ordenar frases, en identificar frases incoherentes sintácticamente y para efectuar cierres gramaticales.

El segundo factor estaría relacionado con las variables cognitivas implicadas en la comprensión de textos. Una baja capacidad, un uso inadecuado o una carencia en estas variables, puede provocar deficiencias a la hora de que el lector lleve a cabo una lectura comprensiva. Estas variables, siguiendo los estudios de Sánchez (1998) y Vieiro (2004), serían las siguientes:

- Memoria de trabajo: “hace referencia a aquella información que vamos guardando en el mismo momento que estamos trabajando (o leyendo)” (Romero y González, 2001, p. 25); es decir, una baja capacidad en la memoria de trabajo impide retener la información de manera inmediata por lo que dificulta enlazar las ideas de un texto o hacer inferencias para conectar proposiciones.
- Memoria a largo plazo: una baja amplitud en la memoria puede afectar a la capacidad de almacenar y recuperar la información relacionada con las letras y las

palabras que vamos guardando en nuestra mente. La memoria a largo plazo también influye en la actividad de los esquemas mentales que nos permiten organizar la información del texto, lo que provoca que el lector no sea capaz de ir más allá y de comprender la información implícita del texto (Vieiro, 2004, p.201).

- **Conocimientos:** esta variable hace referencia a los conocimientos textuales y a los conocimientos previos que posee el individuo. Una ausencia de conocimientos textuales o de las superestructuras textuales provoca dificultades a la hora de organizar la información leída; algunos autores, como Sánchez Miguel (1998), atribuyen esta carencia a la falta de experiencia con la lectura (p.131). Por otro lado, la deficiencia a la hora de activar o generar los conocimientos previos sobre el tema leído son otra de las razones que explican la baja comprensión de algunos individuos puesto que, si no se activan los conocimientos que se tienen sobre lo que se está leyendo, resultará mucho más difícil llegar a comprender verdaderamente lo que dice el texto.
- **Estrategias:** un problema en el conocimiento y uso de las estrategias macroestructurales provoca que el lector tenga dificultades para identificar el tema principal del texto, establecer un orden en las ideas y determinar las ideas principales. Como ocurre con los conocimientos textuales, un problema en el uso de las estrategias vendría dado por una falta de familiaridad con la lectura.
- **Metaestrategias:** ayudan al lector a autorregular el proceso para comprender un texto. Un fallo en el uso de las metaestrategias provoca que el lector no sea capaz de detectar incoherencias semánticas en el texto, que no planifique adecuadamente el proceso de lectura y que no se autoevalúe para comprobar si ha comprendido o no el texto leído.

A estas variables se le suma la que aporta también Romero y González (2001): la atención sostenida, entendida como aquella que posibilita mantener la atención sobre una tarea concreta, y la atención selectiva, aquella que permite al individuo seleccionar lo relevante de la tarea (p.25).

El último factor relativo al sujeto que podría provocar un obstáculo para la comprensión de textos sería la motivación y las expectativas que tiene hacia la lectura. Como en muchos aprendizajes, la motivación que tiene el discente hacia lo que tiene que hacer o aprender influirá de gran manera en el resultado de la tarea. Si el sujeto presenta desmotivación, expectativas negativas y baja persistencia hacia la tarea y no se remedian estas condiciones, acabará provocando problemas para llevar a cabo una lectura atenta y comprensiva, lo que afectará en todo su aprendizaje.

Por otro lado, el entorno que rodea al sujeto es un condicionante fundamental en el desarrollo del discente. Tanto el entorno escolar como el familiar influye en el aprendizaje del sujeto y, un entorno disfuncional puede originar y promover diferentes dificultades y problemas para él. En relación al ambiente escolar, algunas variables que pueden desencadenar problemas en la comprensión lectora son el tiempo y la importancia que se le dedica a la lectura en el aula y los materiales y los tipos de textos (se deben buscar materiales motivadores, que sean del interés del alumno/a y adecuados a sus características). En cuanto al entorno familiar, la relación padre/madre-hijo/a y el comportamiento lector en el hogar son algunos de los factores que influyen en el desarrollo del sujeto y que pueden determinar el éxito o el fracaso de una lectura comprensiva (Romero y González, 2001, p.26-28).

4. Intervención

Por todo lo explicado hasta aquí y, como recogen Romero y González (2001):

Los sujetos con problemas en comprensión lectora deberán ser intervenidos en cuanto al establecimiento del propósito de la lectura, la activación de los conocimientos previos y la realización de inferencias sobre lo leído, conocimiento y detección de las distintas estructuras de los textos, conocimiento y uso de estrategias para identificar, jerarquizar y organizar las ideas del texto y, conocimiento y uso de estrategias de regulación y supervisión del propio proceso de comprensión. (p.30)

A continuación, se expondrán algunos métodos/programas, recursos y estrategias para llevar a cabo en la intervención educativa con el alumnado que encuentre dificultades en el

proceso de comprensión lectora. El objetivo de las siguientes líneas de intervención es el de mejorar la comprensión lectora en el alumnado que así lo necesite, ya sea por un trastorno específico del aprendizaje o por una dificultad derivada de otro trastorno (por ejemplo, del TDAH). Como el abanico de posibles candidatos/as a padecer un problema en la comprensión de un texto escrito es amplio, debemos tener en cuenta sus características y adaptar los recursos y estrategias de intervención a esas características, es decir, debemos ajustar la intervención a cada caso en particular. Esta debe tener un carácter individualizado, centrada en el sujeto con dificultades, pero eso no significa que no haya partes de la intervención que puedan llevarse a cabo con el grupo-aula, lo que fomentará el trabajo cooperativo y el respeto por la diversidad.

4.1. Métodos o programas para mejorar la comprensión lectora

- Programa PQ4R (Preview, Question, Read, Reflect, Recite y Review). Como recogen Vieiro (2004) y Gutierrez-Braojos y Salmerón (2012), el PQ4R fue diseñado por Thomas y Robinson (1972) para trabajar la comprensión lectora a través de seis pasos o fases:

- Revisión previa/Inspección: proceso previo a la lectura en el que el docente incita al alumnado a leer el título, los encabezados, las primeras frases, etc. con el fin de que determinen la idea general del texto y activen sus conocimientos previos.
- Cuestionamiento: el docente formula preguntas en relación con el texto con la intención de que el alumnado realice predicciones.
- Leer: el alumnado lee el texto intentando dar respuesta a las preguntas anteriores formuladas por el docente.
- Narración: el alumnado responde a las cuestiones planteadas en la segunda fase con sus propias palabras.
- Revisión: recodar lo que se ha leído diferenciando las ideas principales de las secundarias.
- Reflexión: en la última fase, “se incita al alumnado a pensar en ejemplos y establecer relaciones con otras informaciones” (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012, p.193).

- Método de instrucción directa. Este programa enseña al alumnado el cómo hacer de la lectura a través de una enseñanza explícita sobre cómo se lee y cómo se comprende. Baumann, 1990, citado por Solé (1992), divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

- Introducción: el docente explica al alumnado los objetivos de la lectura.
- Ejemplo: el docente ejemplifica o exhibe aquellas estrategias que se van a trabajar con la lectura del texto, “lo que ayuda al alumnado a entender lo que van a aprender” (Solé, 1992, p.67).
- Enseñanza directa: el profesor dirige la actividad, explicando y describiendo todas las habilidades necesarias para el desarrollo de la tarea.
- Aplicación dirigida por el profesor: el alumnado debe poner en práctica la habilidad aprendida y el docente supervisa dicha práctica.
- Práctica individual: “el alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo” (Solé, 1992, p.67).

En definitiva, el método de instrucción directa es aquel en el que el docente exhibe o modela la habilidad o estrategia que el alumnado debe aprender para, una vez que la entiendan, brindarle oportunidades para utilizar lo que acaban de aprender ofreciéndoles orientación y retroalimentación apropiadas (Vieiro, 2004).

- Método de enseñanza recíproca. Este modelo de enseñanza fue elaborada por Palincsar y Brown (1984) para enseñar al alumnado a utilizar cuatro estrategias básicas de comprensión de textos: establecer predicciones, formular preguntas, clarificar dudas y resumir (Solé, 1992). El desarrollo de este método comenzaría con una debate en el aula sobre el fragmento del texto que se trata de comprender donde cada alumno/a plantea una pregunta que debe ser respondida por el resto de sus compañeros/as, explica sus dudas pidiendo aclaraciones, resume el fragmento y establece predicciones. Continuando con la obra de Solé (1992), el desarrollo del método de enseñanza recíproca sería el siguiente:

1. El docente ofrece un modelo del uso de las estrategias a los alumnos/as, que ven como actúa el profesor para solucionar los problemas que se puede encontrar a lo largo de la lectura.

2. Empieza el debate o la discusión entre el alumnado en el que el profesor “ayuda mantener los objetivos de la tarea, centrando la discusión en el texto y asegurando el uso y aplicación de las estrategias que trata de enseñar” (Solé, 1992, p.69).
3. Por último, el docente supervisa y corrige a los alumnos/as que dirigen el debate con el fin de que el alumnado asuma la responsabilidad y el control de la actividad.

Que el alumnado asuma la responsabilidad de la actividad podría considerarse como una cuarta y última etapa; así lo plantean autores como Vieiro (2004) y Gispert y Ribas (2010), como se recoge en el apartado 5.3 en el que se vuelve a hacer referencia a este método.

- Métodos cooperativos. “La lectura cooperativa proporciona al alumno o alumna una estructura o procedimiento que debe seguir, a modo de guía, organizando y secuenciando las acciones para alcanzar su objetivo, que después expone y comparte con el grupo” (Gispert y Ribas, 2010, p.169). Además, trabajar a partir de un método cooperativo les da la oportunidad de compartir, pensar y reflexionar sobre el texto escrito. El desarrollo de la actividad de lectura se trabajaría por grupos, en los cuales cada miembro puede tener una función o objetivo concreto; por ejemplo, uno busca la idea principal, otro es el encargado de buscar las preguntas adecuadas para formular, otro plantea predicciones, etc. Después de la lectura, en cada grupo realizan una puesta en común y elaboran una interpretación colectiva del texto para, finalmente, debatirla en el aula con el resto de los grupos.

4.2. Recursos para mejorar la comprensión

Gispert y Ribas (2010) aportan tres recursos para usar o llevar a cabo en el aula, cuyo objetivo es potenciar la interpretación adecuada de los textos escritos y que están dirigidos al alumnado que presenta dificultades en la comprensión de textos (p.190). Estos recursos son los textos funcionales, el calendario lingüístico y los enunciados lingüísticos.

Los textos funcionales son textos que se encuentran presentes en la vida social y cotidiana del alumnado como los anuncios, los mapas, los carteles, horarios, propaganda de los supermercados, etc. Se trata de un recurso muy útil para que el alumnado, en general, y

los alumnos/as con dificultades en comprensión, en concreto, encuentren un sentido a la lectura, un propósito. Estos textos “ofrecen información que debe localizarse y seleccionarse de manera correcta para una finalidad concreta, a la vez que fomentan la autonomía personal” (Gispert y Ribas, 2010, p.190). Por ejemplo, si el texto funcional se trata de un horario de autobuses, el alumno/a debe seleccionar la línea de bus que le interesa, localizar las paradas por donde pasa y el horario de esa línea, con el fin de seleccionar qué ruta le conviene más para llegar al destino deseado. Se trata, pues, de darle sentido y funcionalidad a los textos. Además, los textos funcionales se pueden trabajar a través de cualquier área curricular y, tienen la ventaja de que son textos fundamentalmente visuales por lo que al alumnado con dificultades les resultará una tarea más motivadora.

El calendario lingüístico “es una actividad de aprendizaje del área de lengua, colectiva, rutinaria y sistemática para alumnado de la escuela primaria” (Gispert y Ribas, 2010, p.192). La función de este recurso es la de anticipar al alumnado la tarea de lectura del día, presentando la sesión de trabajo, buscando animar y motivar al alumnado para la tarea y, observando la reacción de éste por la tarea por si es necesario modificar la sesión planteada. Para llevar a cabo este recurso, se trata de colocar un mes de un calendario en un lugar visible del aula, donde todo el alumnado pueda verlo. En cada día lectivo de ese calendario se plasma un dibujo, una frase y un sobre sorpresa, todo ello en relación con la actividad que se va a realizar en ese día y, también, haciendo referencia al mes en el que se está, con sus fiestas, acontecimientos destacados, etc. En definitiva, se trata de “relacionar el calendario lingüístico con la vida real y escolar del momento” (Gispert y Ribas, 2010, p.192). Las actividades deben ser de corta duración, sin sobrepasar los quince minutos. Asimismo, el sobre sorpresa actúa como un elemento motivacional que busca activar al alumnado para la sesión de trabajo que les espera. De la explicación que dan los autores (Gispert y Ribas, 2010) de este recurso, echo en falta algún ejemplo más exhaustivo en el que se recoja el tipo de actividad que se llevaría a cabo, qué habría dentro de ese sobre sorpresa (se puede suponer que una especie de recompensa) y un ejemplo del calendario con la frase que explique al alumnado la tarea a realizar puesto que, en el ejemplo que aportan, solo aparece el calendario lectivo de diciembre con dibujos para el alumnado de 2º de primaria (Anexo 2). Aun así, tal y como me lo imagino, puede resultar un recurso muy útil para el alumnado con dificultades, por ejemplo para un alumno/a que padece un trastorno del espectro autista, ya

que el calendario lingüístico actúa como una rutina estructurada, anticipando la actividad, al mismo tiempo que le otorga un sentido y un propósito a la tarea de lectura.

Por último, los enunciados lingüísticos hacen referencia a la comprensión de esos enunciados que indican qué hay que hacer en una determinada actividad (completa, responde, clasifica, busca, ordena, relaciona, opina, etc.). Como afirman Gispert y Ribas (2010):

Algunos alumnos o alumnas no interpretan estas consignas, en apariencia simples, porque no fijan suficientemente la atención y no realizan las actividades de manera correcta o con la precisión deseada, de forma completa o con la profundidad académica debida. (p.191)

Se trataría de actividades de corta duración y fáciles de realizar, de carácter rutinario y sistemático que “favorecen la atención del alumno o alumna en los enunciados de las actividades de aprendizaje, la reflexión antes de responder y el uso de mecanismos de autocontrol de la lectura como releer, preguntar, comparar, contrastar” (Gispert y Ribas, 2010, p.192). Además fomentarían el sentimiento de seguridad y autonomía del alumno/a con dificultades. Sin embargo, como en el caso anterior, Gispert y Ribas (2010) no exponen ningún ejemplo de actividad; si bien, añaden una hoja de registro con el fin de que el propio/a alumno/a valore su comprensión de los enunciados lingüísticos trabajados (Anexo 3). Personalmente, creo que se podría usar la misma plantilla de la hoja de registro como una especie de instrucciones pictográficas para el alumnado con dificultades que le sirvan como apoyo para el desarrollo de las tareas del aula.

Bustos (2010) también ofrece como recurso un cuaderno llamado PROMELEC (Programa para la mejora de la lectura y escritura) que trabaja el entrenamiento en comprensión lectora y habilidades metacomprendivas, cuyo objetivo es proporcionar a los alumnos/as técnicas prácticas para comprender lo que leen, a través de textos sencillos y una secuencia didáctica de dificultad progresiva. Este recurso está pensado para dirigirse al alumnado que se inicia en el afianzamiento de la comprensión y al alumnado con dificultades en el proceso para comprender un texto.

4.3. Estrategias

Para trabajar la comprensión lectora con el alumnado y, principalmente con los alumnos y alumnas con problemas en el proceso de comprensión, se debe planear y programar situaciones de aprendizaje significativas en las que se enseña y se aprende a leer. Asimismo, también es necesario planificar ayudas o recursos adicionales por si el alumno/a con dificultades necesita de otros apoyos y, además, se debe establecer un orden en la secuencia de aprendizaje con el fin de activar todas las estrategias que entran en juego al interpretar un texto (Gispert y Ribas, 2010).

La aplicación de estrategias de comprensión lectora, como afirma Valls, 1990, citado por Solé (1992), permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. En el alumnado con dificultades en comprensión, hay que prestar especial atención en el desarrollo de estas estrategias pues normalmente no las dominan o les cuesta desarrollarlas. Estas estrategias se llevan a cabo a lo largo de todo el proceso de lectura, es decir, antes, durante y después de leer un texto escrito. Cabe decir que muchas de ellas no son exclusivas del antes, del durante o del después, sino que pueden necesitarse en varias o en todas las etapas del acto de leer.

- Antes de la lectura

Siguiendo a Solé (1992), antes de comenzar a leer un texto escrito, es decir, antes de la lectura, las estrategias que se llevan a cabo para lograr una lectura comprensiva son las relacionadas con:

- Determinar las ideas principales del texto que vamos a leer.
- Adoptar una actitud motivacional frente a la tarea de lectura.
- Establecer los objetivos o propósitos de la lectura.
- Activar los conocimientos previos
- Establecer predicciones sobre el texto
- Generar preguntas sobre el texto escrito

Algunas de las actividades para potenciar las estrategias necesarias para lograr dichos fines, según Gispert y Ribas (2010), serían las siguientes: buscar los propósitos o objetivos de la lectura a través de un debate en el aula, en pequeños grupos o por parejas; enseñar y

guiar a los alumnos/as para que se fijen en los aspectos textuales (título, etc.) y los no textuales (ilustraciones, fotografías, etc.) para determinar el tema de la lectura; animar al alumnado a que cuente qué sabe sobre el tema y qué le gustaría saber a través de una lluvia de ideas y, tras ella, debatir sobre los puntos más importantes para afrontar la tarea; trabajar el léxico o conceptos específicos o nuevos o situar el texto en el contexto social, histórico o político, apoyando el tema de la lectura en un espacio o contexto determinado lo que puede facilitar la comprensión del texto.

Gispert y Ribas (2010) también aportan algunas técnicas específicas para fomentar las estrategias necesarias en esta etapa:

- Selección del vocabulario: el docente le da una hoja al alumno/a con dificultades en el que aparece el vocabulario clave relacionado con el tema del texto. El alumno debe responder lo que crea que significa esa palabra clave para, después de la lectura, volver a responder a la misma cuestión; de esta forma, comparara ambas respuestas, la idea que tenía antes de la lectura y lo que aprendió después de leer el texto. (Anexo 4)
- Escritura de previsiones: se le da una hoja al alumno/a que tiene que cubrir con el fin de que aprenda “a anticiparse y a hacer previsiones razonables de la información que vamos a encontrar en la lectura” (Gispert y Ribas, 2010, p.172). Podría hacerse por parejas, apoyándose entre compañeros/as para y ayudándose en la tarea para llegar a un acuerdo y responder a las cuestiones planteadas. (Anexo 5)
- Utilización de analogías e imágenes visuales: en los debates, ayudarse de imágenes visuales o analogías para facilitar al alumnado con dificultades a “hacer conexiones entre lo familiar, sus conocimientos e información y la información que van a leer” (Gispert y Ribas, 2010, p.173).
- Distribución de mapas conceptuales: su fin, antes de la lectura, es organizar una visión previa de los conceptos importantes y cómo se relacionan éstos. Lo útil de los mapas conceptuales es que expresan mejor las relaciones entre los conceptos de forma significativa y explícita. Pueden usarse como un punto de partido de la lectura para a medida que vayan leyendo el texto puedan ir completando el mapa.

- Durante la lectura

En este momento de la lectura, las estrategias deben ir encaminadas a proporcionar ayudas para que el alumnado con dificultades comprenda y piense de forma más activa, asumiendo un papel más estratégico y participativo en la actividad de lectura. Asimismo, se debe perseguir que el alumno/a sea capaz de ir construyendo una representación mental del texto a medida que va leyéndolo y, fomentar los mecanismos necesarios para que él mismo controle su proceso de comprensión (Gispert y Ribas, 2010, p.164-173).

Continuando con los estudios de Gispert y Ribas sobre la intervención en el alumnado con dificultades en comprensión, estos autores sugieren seguir un método de enseñanza recíproca en esta fase de la lectura. Este modelo de enseñanza fue ideado por Palincsar y Brown (1984) y consiste en llevar a cabo cuatro actividades cognitivas a partir de un texto escrito mediante la interacción entre docentes y alumnado (Vieiro, 2004). Su desarrollo transcurre en cuatro fases:

- Demostración: el profesor actúa de modelo, mostrando al alumnado las estrategias de lectura y de control que lleva a cabo para comprender un texto.
- Actividad conjunta: docente y alumnado comparten la tarea de lectura.
- Actividad apoyada: el docente supervisa el desarrollo de la actividad.
- Actividad individual: los/as alumnos/as asumen la responsabilidad de la actividad.

En cuanto a las cuatro actividades cognitivas, éstas hacen referencia a las estrategias de formular preguntas sobre las ideas principales (¿quién es?, ¿qué hace?, ¿por qué hace eso?, etc.); realizar un resumen de las ideas principales a medida que se va leyendo, por ejemplo por párrafos; aclarar dudas a medida que el alumno/a va leyendo y, por último, establecer predicciones en relación a lo leído (¿qué crees que va a pasar a continuación?, ¿qué deduces de lo último que has leído?, etc.)

- Después de la lectura

El fin de la comprensión lectora es que el alumno o alumna llegue a construir una interpretación del texto y, para ello, como recogen Gispert y Ribas (2010):

En esta fase, el objetivo es que el alumnado con dificultades pueda también consolidar y ampliar sus conocimientos. Las estrategias deben dirigirse a que los alumnos y alumnas puedan comprender cómo se relacionan las piezas de información, aprendan a distinguir lo relevante de lo anecdótico y empiecen a interesarse más por la lectura. (p.175)

Después de la lectura, para lograr que el alumnado con dificultades amplíe y afiance sus conocimientos a partir del texto escrito, Gispert y Ribas (2010) proponen regresar con dos estrategias desarrolladas en la fase anterior del acto de leer:

- Completar el formulario de vocabulario: se le entrega de nuevo al alumno/a la hoja con el vocabulario específico del tema que, antes de empezar la lectura, ya habían definido según lo que creían qué significaban. Ahora deben de responder de nuevo pero con el añadido de que ya han trabajado el texto y, se espera, que tengan una idea más acertada o completa. Es importante que analicen y comparen ambas respuestas para provocar en ellos/as una situación de reflexión y control de su propia comprensión. (Anexo 4)
- Ampliar el mapa conceptual: una vez el alumno/a haya acabado la lectura, puede completar el mapa conceptual que vio o se le entregó antes de la lectura, para que establezca él/ella mismo/a los conceptos clave del texto y sus relaciones.

5. Conclusiones

La comprensión lectora es uno de los procesos fundamentales de la lectura junto con la decodificación. Sin embargo, se le suele dar más importancia al aprendizaje de la habilidad de descifrar un código escrito que a enseñar estrategias de comprensión lectora que ayuden al alumno/a a crear una representación mental de lo que está leyendo e integrarla en sus conocimientos. Y es que, leer es más que traducir o interpretar esas líneas que forman las letras y las palabras, sino que, para hablar de lectura, debemos darle sentido a esas formas,

establecer las relaciones entre ellas, extraer su significado, darle un fin o un propósito a ese conjunto de formas, y ahí es donde entra el proceso de comprensión.

Sin embargo, a partir del trabajo realizado, queda plasmado lo complejo que resulta todo el proceso necesario para llegar a comprender de manera significativa un texto. Por ello, es adecuado conocer lo que implica el proceso de comprensión lectora, qué variables son necesarias y qué procedimientos llevamos a cabo a lo largo de todo el proceso, puesto que un déficit en algún punto de todo el camino de la comprensión puede provocar que el resultado del proceso sea inadecuado, traducido en una representación pobre y superficial del texto. Este conocimiento sobre todo el proceso de comprensión lectora, ayuda a determinar el problema de base que provoca la dificultad y, por tanto, a tomar las medidas adecuadas y necesarias para solventar dicha dificultad.

Por otro lado, los sujetos que padecen una dificultad en la comprensión lectora puede ser porque ésta esté asociada a otro trastorno (TEA, TDAH...) o porque se trata de un trastorno específico del aprendizaje. Por tanto, las características de los individuos con problemas en la comprensión no son comunes, y hay que atender a las características y necesidades individuales para establecer de forma personalizada el tipo de intervención que resultará más adecuada según el alumno o alumna.

A su vez también se debe ser consciente de que la comprensión lectora no es una habilidad exclusiva del área de lengua, sino que en la mayoría de las áreas académicas es necesario que el discente posea una adecuada capacidad de comprensión para alcanzar aprendizajes significativos. Por ello, las estrategias y los métodos que se reúnen en el presente trabajo pueden llevarse a cabo en cualquier área, otorgándole al proceso de comprensión el carácter transversal e interdisciplinar que debe tener.

Si bien, muchos de los métodos, recursos y estrategias recogidas en este trabajo pueden llevarse a cabo para todo el grupo-aula, siempre hay que prestar especial atención al desarrollo de estos aspectos de la intervención en el alumnado con dificultades en el proceso de comprensión. Asimismo, cada alumno y alumna es diferente y, por ello, debemos tener en cuenta las características y necesidades individuales y, adaptar la intervención y el material al alumno/a con dificultades en concreto. En definitiva, no resulta inadecuado trabajar algunos aspectos recogidos en el apartado de intervención en el contexto del aula

con todo el grupo, pero siempre hay que ponerle una atención especial al alumno/a con dificultades, cuidando su desarrollo en la tarea y estando atentos de que verdaderamente está comprendiendo.

6. Referencias bibliográficas

Anaya Nieto, D. (2014). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: Sanz y Torres

Aragón Jiménez, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. *Innovación y experiencias educativas*, (39), 1-11

Bustos Pérez, E. (2010). Dificultades de la comprensión lectora. *Innovación y experiencias educativas*, (37), 1-10

Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Las Rozas: Wolters Kluwer Educación.

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Evangelista, D. y Evangelista, E. (2014). *Lingüística textual: estrategias metodológicas para afianzar la comprensión lectora*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

García Sánchez, J. (2014). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Gispert, D. y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.

Gutierrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 183-202

Informe PISA (2012). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Consultado el 16 de julio de 2016, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>

Quimera, G. (1995). *Curso de lectura comprensiva*. Madrid: Edicions de la Universitat de Lleida.

Ramos Sánchez, José Luis. (1999). Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención. Consultado el 24 de junio de 2016, de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

Recasens, M. (2005). *Actividades para mejorar como lectores*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Romero Pérez, J. y González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora*. Madrid: Alianza Editorial.

Salvador Mata, F. y Gutiérrez Cáceres, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Santiuste Bermejo, V. y López Escribano, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13-22.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Vieiro Iglesias, P. & Gómez Veiga, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson.

Vieta i Pascual, E., Ayuso Mateos, J., y Arango López, C. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Médica Panamericana.

7. Anexos

Anexo 1

se puede ver en la siguiente figura:

Figura 9. Macroestructura y microestructura de un texto (tomado de van Dijk y Kintsch, 1983). Cada «p» de la microestructura representa una proposición, y cada M de la macroestructura, una macroproposición. En esta estructura hay tres niveles de macroproposiciones

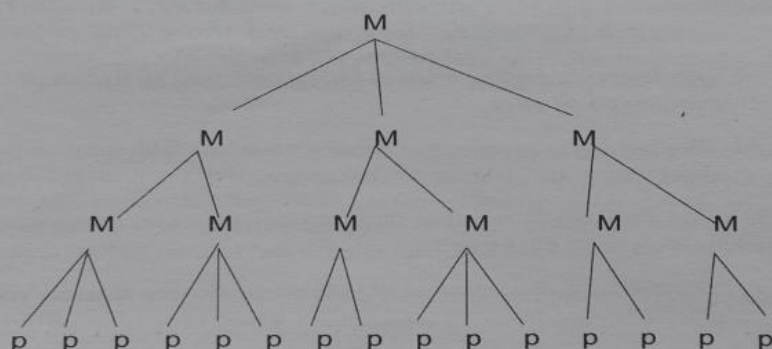


Imagen extraída de Cuertos (2008)

Anexo 2. Calendario lingüístico. Imagen extraída de Gispert y Ribas (2010)



Anexo 3. Enunciados lingüísticos. Imagen extraída de Gispert y Ribas (2010)

Hoja de registro de enunciados lingüísticos **Segundo de primaria**

Alumno o alumna: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Dibuja	Pinta	Escribe	Ordena	Redondea
Fijate	Observa	Indica	Busca	Relaciona
Escoge	Lee	Marca	Une	Continúa
Cuenta	Completa	Inventa	Copia	Memoriza

El color rojo, ámbar y verde indican el grado de adquisición del enunciado lingüístico.

1. Nunca 2. A veces 3. Siempre

Para llevar el control de la comprensión de los enunciados cada alumno o alumna tiene una plantilla. Cada trimestre se trabajan unos enunciados lingüísticos concretos y el alumnado, con la supervisión del profesorado, pinta según su nivel de adquisición los enunciados lingüísticos de las actividades de aprendizaje propuestas.

Algunas actividades de áreas de aprendizaje diferentes tienen el mismo enunciado lingüístico, pero requieren diferentes exigencias cognitivas por las habilidades y el tipo de comprensión que el alumno o alumna debe poner en juego.

Anexo 4. Hoja de vocabulario. Ejemplo extraído de Gispert y Ribas (2010)

Texto:		
Palabras clave	Creo que se refiere a ... (fase 1, antes de la lectura)	Sé que se refiere a ... (fase 3, después de la lectura)
¿Qué es una colonia?	Las hormigas forman colonia	
¿Qué es una plaga?	Una enfermedad	
¿Qué es hibernar?	No sé	
¿...?		

Anexo 5. Escritura de previsiones. Ejemplo extraído de Gispert y Ribas (2010)

Alumno o alumna:
Texto:
Pienso que aprenderé:
Me gustaría aprender:
He aprendido que (se añade para la fase 3, después de la lectura):